

Dlugosch, Andrea; Langner, Anke

Koordination von ‚Inklusion‘. Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol

Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. 124-139. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 62)



Quellenangabe/ Reference:

Dlugosch, Andrea; Langner, Anke: Koordination von ‚Inklusion‘. Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol - In: Moser, Vera [Hrsg.]; Lütje-Klose, Birgit [Hrsg.]: *Schulische Inklusion*. Weinheim; Basel : Beltz Juventa 2016, S. 124-139 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-171764 - DOI: 10.25656/01:17176

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-171764>

<https://doi.org/10.25656/01:17176>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

62. Beiheft

April 2016

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Schulische Inklusion

BELTZ JUVENTA

Zeitschrift für Pädagogik · 62. Beiheft

Schulische Inklusion

Herausgegeben von
Vera Moser und Birgit Lütje-Klose

BELTZ JUVENTA

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben dem Beltz-Verlag vorbehalten.

Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 2016 Beltz Juventa · Weinheim und Basel

www.beltz.de · www.juventa.de

Herstellung: Lore Amann

Satz: text plus form, Dresden

E-Book

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 443510

Inhaltsverzeichnis

<i>Vera Moser/Birgit Lütje-Klose</i> Schulische Inklusion. Einleitung zum Beiheft	7
--	---

Essays

<i>Wulf Hopf/Martin Kronauer</i> Welche Inklusion?	14
---	----

<i>Horst Weishaupt</i> Inklusion als umfassende schulische Innovation. Streitbare Anmerkungen zu einer wichtigen Schulreform	27
--	----

Differenzkonstruktionen in Schulen

<i>Marcus Emmerich</i> Differenz und Differenzierung im Bildungssystem: Schulische Grammatik der Inklusion/Exklusion	42
--	----

<i>Lisa Pfahl/Justin J. W. Powell</i> „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“ Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen	58
---	----

<i>Tanja Sturm/Monika Wagner-Willi</i> Herstellung und Bearbeitung von Leistungsunterschieden im kooperativ gestalteten inklusiven Fachunterricht	75
---	----

Governanceperspektiven auf Implementierungsprozesse von Inklusion

<i>Saskia Bender/Martin Heinrich</i> Alte schulische Ordnung in neuer Akteurkonstellation? Rekonstruktionen zur Multiprofessionalität und Kooperation im Rahmen schulischer Inklusion	90
--	----

Sigrid Hartong/Rita Nikolai

Schulstrukturreform in Bremen: Promotoren und Hindernisse auf dem Weg zu einem inklusiveren Schulsystem	105
--	-----

Andrea Dlugosch/Anke Langner

Koordination von ‚Inklusion‘ – Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol	124
--	-----

Professionalisierungsfragen im Kontext inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung

Annelies Kreis/Jeanette Wick/Carmen Kosorok Labhart

Aktivitätenrepertoires von Regellehrpersonen an inklusiven Schulen – eine Typologie	140
--	-----

Ann-Kathrin Arndt/Rolf Werning

Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung	160
--	-----

Benjamin Badstieber/Bettina Amrhein

Lehrkräfte zwischen sonderpädagogischer Qualifizierung und inklusiver Bildung	175
--	-----

Messung inklusiver Entwicklungen in Schulen

Anne Piezunka/Cornelia Gresch/Christine Sälzer/Anna Kroth

Identifizierung von Schülerinnen und Schülern nach Vorgaben der UN-BRK in bundesweiten Erhebungen: Sonderpädagogischer Förderbedarf, sonderpädagogische Förderung oder besondere Unterstützung?	190
--	-----

Aleksander Kocaj/Nicole Haag/Sebastian Weirich/Poldi Kuhl/

Hans Anand Pant/Petra Stanat

Aspekte der Testgüte bei der Erfassung schulischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf	212
--	-----

Andrea Dlugosch/Anke Langner

Koordination von ‚Inklusion‘

Erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol

Zusammenfassung: Im folgenden Beitrag wird der Erkenntnisgegenstand, die Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems, in drei Schritten bearbeitet. In einem ersten Schritt erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Begriff der ‚Inklusion‘, da dieser – je nach Lesart – unterschiedliche Prozesse der Umsetzung nach sich ziehen kann. In einem zweiten Schritt wird die Perspektive der (Educational) Governance vorgestellt und auf ihren Ertrag für die Analyse von ‚Inklusion‘ als Mehrebenenkonstellation befragt. Im dritten Schritt wird ein Einblick in erste Ergebnisse einer explorativen Studie im Bundesland Tirol gegeben, in der die Sichtweisen eines Schlüsselakteurs, des auf der Landesebene von Tirol eingesetzten Koordinators für Inklusion, im Rahmen einer qualitativ angelegten Fallstudie untersucht wurden. Im Fazit werden die Ergebnisse im Kontext der Governance diskutiert und weitere Forschungsperspektiven in Aussicht gestellt.

Schlagnworte: (Educational) Governance, Inklusion, Mehrebenenkonstellation, Netzwerk-analyse, Grounded Theory

1. Einleitung

Ich bin ein Change Management Office ... ich bereite Entscheidungen vor und bereite sie auf. Also Argumentationen, Kompetenztransfer usw. und das, was ich halt gelernt habe auf den verschiedenen Ebenen, [...] mein Netzwerk, mein Know-how, das stelle ich dem System zur Verfügung. (Interv. I, Landeskoordinator für Inklusion (LFI), Z. 295–299)

Die Erkenntnisfrage, nach den Einflussgrößen auf die mit der Umsetzung der Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK) (United Nations, 2006) verbundenen Zielvorstellungen, ist als solche relativ neu. Das supranationale Abkommen, das im Kontext einer übergreifenden Idee einer inklusiven Gesellschaft steht, führt auf den nationalen und den nachfolgenden Ebenen (Bundesländer, Bezirke etc.) seit seiner Ratifizierung zu unterschiedlichen Maßnahmen und Beteiligungen. Um die Komplexität solcher Entwicklungen einfangen und analysieren zu können, hat sich in den letzten Jahren der interdisziplinäre Ansatz der (Educational) Governance (Forschung) etabliert, der im Folgenden, nach einer einführenden Situationsdiagnose zu unterschiedlichen Lesarten von ‚Inklusion‘, auf sein Potenzial für die Betrachtung von ‚Inklusion‘ im Bildungssystem befragt und erläutert wird. Im dritten Teil des Beitrags stehen erste Ergebnisse einer laufenden explorativen Studie zur Umsetzung von ‚Inklusion‘ im Bundesland Tirol aus der Sicht eines zentralen Akteurs, dem eingesetzten Ko-

ordinator für Inklusion. Im Fazit wird die Studie im Kontext der Governance einzuordnen versucht und ein Ausblick auf weiter zu erwartende Ergebnisse gegeben.

2. ‚Inklusion‘ als komplexe Mehrebenenkonstellation

Als Sinnformel erregt ‚Inklusion‘ in unterschiedlichen Feldern nach wie vor die Gemüter, wird unter diesem Begriff doch Vielfältiges verstanden und Prinzipielles pointiert ausgefochten (Dederich, 2013). Es scheint, als fände unter dem Label ‚Inklusion‘ ein Strom an vielfältigen Selbstvergewisserungsprozessen statt, da z. B. immer weniger eine bestimmte Institutionsform (Förderschule), sondern immer mehr spezifische sonderpädagogische Kompetenzen nachweislich gefragt sind. ‚Inklusion‘ changiert in den betroffenen Handlungsfeldern zwischen visionären Leitideen und pragmatischen Umsetzungsversuchen von konkreten Zielvorhaben (Dlugosch, 2013b). Damit verbunden wird inzwischen auch eine inflationäre Nutzung des Terminus beobachtet (Dorrance & Dannenbeck, 2013). ‚Inklusion‘ wird (supra-)national, regional und lokal nach unterschiedlichen Eigenlogiken konnotiert und adaptiert, die oftmals nicht miteinander übereinstimmen und die eng (bezogen auf Behinderung und/oder Beeinträchtigung) oder weit (weitere Differenzlinien aufgreifend) gefasst werden (Löser & Werning, 2013; Dlugosch, 2013a; Werning, 2014). Große Differenzen gelten auch für die mehr oder minder theoretisch begründeten Referenzrahmen, die in diesem Kontext herangezogen werden. Normative oder theoretisch eher unterbestimmte Lesarten stehen so komplexeren Figuren gegenüber, die das Verhältnis von ‚Inklusion‘ und ‚Exklusion‘ z. B. systemtheoretisch (Stichweh, 2013) oder akteurstheoretisch (Schimank, 2007) fassen. Auch in der Erziehungswissenschaft ist deutlich geworden, „dass Inklusion kaum zu thematisieren ist, ohne ihren dialektischen Widerpart anzusprechen: die Exklusion“ (Budde & Hummrich, 2013, o. S.). Für lenkungs- und steuerungsbezogene Fragestellungen in gesellschaftlichen Teilsystemen, wie die Frage einer „Umsetzung von Inklusion“ im Bildungssystem und deren Beobachtung, sind diese übergreifenden Modellierungen nicht unerheblich. Folgt man z. B. systemtheoretischen Argumentationslinien sensu Luhmann (1997), präformieren die Leitdifferenzen der unterschiedlichen Funktionssysteme (Erziehung, Politik, Wirtschaft, etc.) nachhaltig die Beschreibungen sozialer Phänomene, auch wenn über Organisationen die Möglichkeit von interfunktionaler Kommunikation besteht.

In dieser Sicht ist die moderne Gesellschaft durch eine Vielzahl von Verhandlungsinstanzen, kooperativen Einrichtungen, intermediären Sphären, Abstimmungsdiskursen gekennzeichnet, die zwischen den gesellschaftlichen Teilsystemen vermitteln und somit die harte Logik funktionaler Differenzierung – zumindest graduell – abmildern. (Kneer, 2001, S. 409)

Die nach der Ratifizierung der UN-BRK virulente Frage der „Umsetzung von Inklusion“ handelt sich als Ausgangsbedingung somit ein Höchstmaß an Unschärfe ein, wie es auch für den Heterogenitätsdiskurs von Budde (2012) herausgearbeitet wurde. Zu-

sammenfassend lässt sich ‚Inklusion‘ als Hybrid zwischen exakter Beschreibung und handlungsleitendem Konzept mit ausfransenden Bedeutungsrändern verstehen. Letzteres scheint für dessen Konjunktur besonders bedeutsam zu sein, weil vieles, auch sehr Unterschiedliches, prinzipiell anschlussfähig bleibt. Der Charakter der Mischform von ‚Inklusion‘ zeigt sich auch in der Positionierung in bzw. zwischen unterschiedlichen Teilsystemen (u. a. Politik, Erziehung, Recht). Dementsprechend spielt ‚Inklusion‘ auf mehreren Ebenen (UN, Nationale Ebene, etc.) und inszeniert sich durch Akteure aus gesellschaftlichen (Sub-)Systemen anliegen-bezogen, innerhalb, durch und zwischen Organisationen (Kneer, 2001) und weiteren Gruppierungen.

Um diese Komplexität und Vielschichtigkeit handhabbar zu machen, schlagen wir vor, ‚Inklusion‘ als „Mehrebenenkonstellation“ (Dlugosch, 2013a) zu modellieren. Unter *Konstellation* wird „die konkrete Beschaffenheit eines bi- oder multilateralen Beziehungsgefüges zwischen Aktionseinheiten in einer bestimmten Zeitspanne verstanden“ (Meier-Walser, 2004, S. 15). Das Zusammentreffen bestimmter Umstände aus der Perspektive eines Beobachters und der stete Wandel sind hierfür weiterhin charakteristisch. Mehrebenenmodelle spannen den Möglichkeitsraum prinzipieller Einflussfaktoren auf. Sie haben daher zunächst einen heuristischen Wert. Die formale Struktur der *Ebenen* ergibt sich entlang von Bildungshoheiten sowie von Weisungs- und Entscheidungsbefugnissen in Form von Machtdifferenzen bzw. Eigenrationalitäten der Systeme (Kussau & Brüsemeister, 2007; Heinrich, 2007; Tippelt, 2011). Im Sinne des beschriebenen Verflechtungscharakters weisen Altrichter und Feyerer (2011) darauf hin, „dass nicht alle Akteure mit allen anderen in gleicher Weise interagieren, sondern dass es typische Konstellationen von Akteuren gibt, ‚typische Schichten‘, auf denen eigene Handlungslogiken herrschen“ (Altrichter & Feyerer, 2011, o. S.). Diese Perspektive ist kennzeichnend für den Ansatz der (Educational) Governance, der im Folgenden auf sein Potenzial für die Analyse der Umsetzungsprozesse von ‚Inklusion‘ im Bildungssystem befragt wird.

3. ‚Umsetzung‘ von ‚Inklusion‘: Planung, Steuerung oder Governance?

Als Gegenbegriff zu steuerungstheoretischen Annahmen etablierte sich mit der Perspektive der *Governance* in den letzten Jahren ein Instrumentarium, mit dem Anspruch, die Komplexität von möglichen Wirkungen und Wechselwirkungen, von überstaatlichen bis zu lokalen Handlungseinheiten und -kontexten adäquater beschreiben und analysieren zu können. Als dominante Analyseeinheiten werden hier die Begriffe *Mehrebenensystem*, *Akteurskonstellation* sowie *Handlungskoordination* genutzt (Dietrich & Heinrich, 2014). Der konzeptionelle Kern des sozial- bzw. politikwissenschaftlichen Governance-Konzeptes ist von seiner Grundausrichtung gut im Kontext der Begriffe Planung und Steuerung zu erläutern (Grande, 2012). Benz und Dose (2010a) beschreiben übergreifende gesellschaftliche Veränderungsprozesse, deren angenommenen Strukturwandel und dessen Beeinflussung mit den Begriffen Planung und Steuerung, auf Grund der beobachteten Multikausalitäten, die nur noch unzureichend bis gar nicht erfasst werden können. Hierzu gehören Prozesse der Denationalisierung bzw. Globali-

sierung, der Mehrebenenverflechtung und eine zunehmende Aufhebung der Trennung von Staat und Gesellschaft (Zürn, 2012). Supranationales Agieren erhält an Bedeutung, da relevante Fragen der Gesellschaften globalere Abstimmungsmechanismen erfordern, was ein Mehr an Aushandlungsprozessen mit sich bringt. Nationalstaatliche Eingriffs- und Steuerungsmöglichkeiten nehmen demzufolge eher ab. Der Mehrebenencharakter zeichnet sich dadurch aus, „dass [unterschiedliche, die Verf.] Organisationseinheiten für größere und kleinere Gebiete zuständig sind“ (Benz, 2010, S. 111), d. h. die Zuständigkeiten zwar nach Ebenen aufgeteilt sind, die Aufgaben aber von allen Ebenen bewältigt werden (müssen), so dass Entscheidungen einer Koordination zwischen den Ebenen bedürfen (Benz, 2010, S. 111). Zwar gelten formal-rechtliche Entscheidungswege, de facto ist bei Aufgaben und Problembearbeitungen jedoch von grenzüberschreitenden Verflechtungen auszugehen (Kussau & Brüsemeister, 2007, S. 32). Die Abwendung von der hierarchischen Steuerung der Produktion öffentlicher Güter, die wachsende Bedeutung von nicht-staatlichen Akteuren, der zunehmende Verflechtungscharakter (Interdependenz und deren Bewältigung) und die damit steigende Komplexität für das (politische) Handeln sowie – als Konsequenz – die wachsende Bedeutung von Kooperation und Koordination charakterisieren für Grande (2012) den Kern des politikwissenschaftlichen Governance-Konzeptes. Sein Potenzial kann Grandes Ansicht nach erst dann voll erschlossen werden, „wenn man Governance als etwas von Steuerung grundlegend Verschiedenes begreift“ (Grande, 2012, S. 581), da auf die Idee einer Steuerungsinstanz verzichtet würde. Als eine Erweiterung traditioneller Steuerungskonzepte verstanden (Dederling, 2012) und etwas abgemilderter formuliert, ist Governance der „Versuch, besser zu verstehen, was ‚Steuern von sozialen Systemen‘ heißen könnte, und von daher eine differenzierte Antwort auf die Fragen der Systemgestaltung zu geben, ohne in die Extrempositionen eines Steuerungsoptimismus oder eines Steuerungsdefätismus zu verfallen“ (Altrichter, 2011, S. 128). Mit der zentralen Denkfigur, nämlich der Abkehr von unmittelbaren und in ihren Wirkungen voraussehbaren Einflüssen (Altrichter, Brüsemeister & Heinrich, 2005), ist mit diversen Nebenwirkungen auf Handlungsimpulse oder auch unvorhergesehenen Überraschungen infolge des Intendierten zu rechnen (Schimank, 2003). Diese Komplexitätsvorstellungen berücksichtigend ist Governance an diverse übergreifende Theorien anschlussfähig, sowohl an die akteurszentrierte Institutionentheorie als auch an Ansätze der kybernetischen oder autopoietischen Systemtheorie oder z. B. an Handlungs-, Netzwerk-, Spiel- bzw. Verhandlungstheorien (Benz & Dose, 2010a).

Im Rahmen der Governance bieten *Muster der Koordination* auf verschiedenen Ebenen Anhaltspunkte für die Analyse und Interpretation:

Auf der untersten Ebene (Mikrofundierung) werden drei elementare Governance-Mechanismen unterschieden (wechselseitige Beobachtung, wechselseitige Beeinflussung und wechselseitiges Verhandeln). Auf der mittleren Ebene folgen mit den analytisch zu differenzierenden Governance-Formen die Ordnungsmodelle wie Hierarchie, Wettbewerb, Verhandlungen und Netzwerke. Auf der obersten Ebene stehen die Governance-Regime. (Benz & Dose, 2010b, S. 25)

Im Groben werden damit unterschiedliche Qualitäten der Anpassung bzw. Koordination auf unterschiedlichen Aggregatniveaus beschrieben. So können Formen auf der mittleren Ebene z. B. hinsichtlich ihrer Beziehungen, ihrer Inhalte oder auch bzgl. der zeitlichen Ausdehnung charakterisiert werden. Die Abstimmungsprozesse basieren auf unterschiedlichen *Währungen* wie Vertrauen bei Netzwerken, Weisungen bei der Hierarchie oder beim Markt der Preis (Rürup, Röbbken, Emmerich & Dunkake, 2015). „Oft sind derartige Typologien als Kontinua aufgebaut“ (Rürup et al., 2015, S. 67). Mit Governance-Regimen werden wiederum Verdichtungen und Kombinationen auf der nächsthöheren Ebene charakterisiert.

Mit dem Anspruch „Regulierungsformen und das Zusammenspiel von Institutionen, Akteuren und ihren Handlungsstrategien in *allen* Sektoren staatlicher Verantwortung zu beschreiben“ (Fend, 2014, S. 36), stellt die *Educational Governance* ihr Analyseinstrumentarium seit einigen Jahren in den Dienst des Bildungssektors, insbesondere des Schulsystems (Altrichter, Brüsemeister & Wissinger, 2007; Heinrich, 2007). Inzwischen werden auch die Maßgaben für ein inklusives Schulsystem unter dem Vorzeichen der Governance betrachtet (vgl. zusammenfassend Dlugosch & Langner, 2015). Altrichter und Feyerer (2011) verweisen in diesem Kontext z. B. auf die Einflussgröße der *Selbstbindung an der Schnittstelle von supranationaler und nationalstaatlicher Ebene*, ebenso auf die *Parallelität von Bewusstseinsbildung und Ressourcenentwicklung* auf nationaler Ebene sowie auf eine *kohärente Abstimmung* (Alignment von Strukturen), um (erwartbare) Dissonanzen minimieren zu können. Die Analyse von Rürup (2011) lässt sich mit dem Begriff der *Besitzstandswahrung* (Dlugosch & Langner, 2015) verdichten, die der Autor im Kontext von ‚Inklusion‘ für unterschiedliche Gruppierungen (Personal der Förderschulen, insbesondere des nicht-öffentlichen Segments, und bestimmte Elterngruppen) konstatiert. Auch ginge es weiterhin um die Bestandssicherung der sonderpädagogischen Diagnostik und damit verbundener Regelungen (Dlugosch & Langner, 2015). Potenziale des Governance-Konzeptes liegen für die Beobachtung der mit dem Einlösen der UN-BRK verbundenen Prozesse demnach in einer durch eine Metaperspektive begünstigten Zusammenschau von Prozessdynamiken im Sinne eines Gesamtensembles, das die Komplexität verdeutlicht und sichtbar machen kann, mit welchen Formationen (wahrscheinlicher) gerechnet werden muss und welche Maßnahmen infolgedessen als effektiver vermutet werden können. Gleichwohl werden auch Begrenzungen des Ansatzes diskutiert. Für Rürup (2011) ist mit der Educational Governance zwar eine „heuristische Ergiebigkeit“ verbunden, er verweist aber ebenso auf „eine prinzipielle Formalisierung lebensweltlicher Alltagserfahrungen und psychologisch-emotionaler Komplexität der einzelnen Personen mit einem Interesse des Aufdeckens von Regelmäßigkeiten und Mechanismen“ (Rürup, 2011, o. S.). Es ist daher weiterführend als aufschlussreich einzuschätzen, wie sich die Umsetzung von ‚Inklusion‘ aus der Sicht einzelner Akteure gestaltet, um einer subsumtionslogischen Verkürzung zu widerstehen (Altrichter & Heinrich, 2007). Zielführend hierfür ist die „Einnahme der Perspektive der Akteure, welche zu steuern versuchen (müssen)“ (Dietrich & Heinrich, 2014, S. 34). So wäre z. B. die von Rürup angestoßene Frage weiter zu verfolgen, welchen Benefit Akteure – je nach Handlungsantrieb (Schimank, 2010, S. 47) bzw. Motivlage – aus den

angestoßenen Entwicklungen ziehen oder auch nicht. Insofern ‚Inklusion‘ auf unterschiedlichen Ebenen *rekontextualisiert* wird (Fend, 2014; Dietrich & Heinrich, 2014), erhält die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen von Beteiligten über interpretative Verfahren daher einen erhöhten Stellenwert. Im Folgenden stellen wir dies berücksichtigend erste Ergebnisse einer explorativen Fallstudie im Bundesland Tirol vor, in der Akteure des Schulsystems zu den Einflussnahmen und Prozessverläufen im Kontext der UN-BRK befragt wurden.

4. Zur Umsetzung von ‚Inklusion‘ im Tiroler Schulsystem – der Landeskoordinator als „Agent des Wandels“?

Die anvisierten Maßnahmen Österreichs, die in der Folge der UN-BRK stehen, liegen im Nationalen Aktionsplan (NAP) formuliert vor (Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz, 2012). Österreich setzt hierbei zentral auf die Entwicklung von *Inklusiven Modellregionen* (Dlugosch & Langner, 2014). Gemäß der föderalen Struktur und je nach den bisherigen Verwirklichungsgraden inklusiver Bildung werden die Vorgaben von den Bundesländern sehr unterschiedlich weiter ausbuchstabiert (Dlugosch, 2013b). Das Bundesland Tirol ist seit 2013 in zehn Bildungsregionen aufgeteilt und antwortet auf die nationalen Vorgaben u. a. mit dem Einsetzen eines Landeskoordinators, der in Anlehnung an Hartong und Schwabe (2013) auch als „Agent des Wandels“¹ angesehen werden kann: „Diese Agenten sind (mehr oder weniger etablierte) Akteure des nationalen [hier föderalen, die Verf.] Bildungsfeldes, die im Rahmen der Ebenenverschiebung mit der Ausübung neuartiger Rollen betraut wurden“ (Hartong & Schwabe, 2013, S. 494). Als vordringlichste Maßnahme übernimmt der Landeskoordinator verantwortlich die Aufgabe, Pädagogische Beratungszentren (PBZ) einzurichten.

4.1 Aufbau der Studie, Erhebung und Auswertung

Im Rahmen der explorativen Fallstudie wurden vier erzählgenerierende Interviews (Herz, Peters & Truschkat, 2015) mit Akteuren auf der Ebene des Bundeslandes geführt: mit dem Koordinator für Inklusion, mit der Bezirksschulinspektion und mit zwei Schulleitungen (Neue Mittelschule & Sonderpädagogisches Zentrum/PBZ) (vgl. die Ebeneneinteilung bei Heinrich, 2007, S. 46)². Die Erkenntnisfrage lautete, welche Faktoren auf die Umsetzung von ‚Inklusion‘ im Bildungssystem seit der Ratifikation der UN-BRK (in Österreich 2008) aus der Sicht der Befragten Einfluss nahmen. Damit sollen Erkennt-

1 In Verweis auf Ball (2008, 2007) sowie Rogers (1995).

2 Das explorative Anliegen der Studie liegt u. a. in dem untersuchten Ertrag der Korrespondenz von Interview und Netzwerkstellung. Es soll ebenfalls ausgelotet werden, inwiefern Interviews mit Schlüsselakteuren durch Netzwerkstellungen Anschlüsse an die formale und die qualitative Netzwerkanalyse bieten.

nisse darüber gewonnen werden, welche Akteure mit welcher Art von Einfluss für den Umsetzungsprozess benannt werden und es soll durch die offene Frageform ein Höchstmaß an subjektiver Relevanzsetzung provoziert werden. Um einerseits möglichst reichhaltige Beschreibungen der individuellen Akteure zu erhalten, andererseits aber auch nicht Gefahr zu laufen, die Interviewsituation mit der Erzählaufforderung – auf Grund des hohen Komplexitätsgrades der Geschehnisse – zu überfrachten, wählten wir für die Erhebung der Daten zusätzlich zum Interview eine Legevariante von Netzwerken³ (Straus, 2010), „Netzwerke inklusiver Konstellationen“ (Dlugosch & Langner, 2015), in der das Jahr der Ratifikation als Erzählimpuls diente. Die erhobenen Daten wurden nach der Transkription gemäß der Methode der Grounded Theory (Strauss & Corbin, 1996), technisch gestützt durch MAXQDA, ausgewertet.^{4, 5} Ihr Ertrag wird darin gesehen, eine Justierung vornehmen zu können, die „Empirie und Theorie gleichsam ins Gespräch miteinander [bringt]“ (Schimank, 2007, S. 242). Im Folgenden werden erste Ergebnisse der Studie aus zwei mehrstündigen Interviews mit dem Landeskoordinator vorgestellt, die im Abstand von neun Monaten geführt wurden.

4.2 Erste Ergebnisse⁶

Die erarbeiteten Kern- und Schlüsselkategorien der beiden Interviews sind nachfolgend graphisch dargestellt (vgl. Abb. 1). Die Positionierung anhand des Mehrebenenmodells soll verdeutlichen, welche Themen in welchen Handlungszusammenhängen virulent erscheinen. Durch die beiden Erhebungszeitpunkte lassen sich zudem Akzentverschiebungen und neue Formationen aus der Sicht des Koordinators erkennen.

Das Leitziel ‚Inklusion‘ zwischen Transparenz und Personalbesetzungspolitik

Die aus dem Erhebungsmaterial des ersten Interviews entwickelten Kernkategorien bewegen sich auf eine zentrale Auswertungseinheit als Schlüsselkategorie hin: ein *gemeinsames Inklusionsziel* bzw. *Inklusionsleitbild*, das voraussetzungsreich ist. Auch wenn nach dem Einsetzen der UN-BRK mit dem Argument der Menschenrechtsverpflichtung über strukturelle Transformationen (Implementation eines Bildungskordinators, *Strukturelle Steuerung*) weitere Bewegungen in Richtung ‚Inklusion‘ (*Inklusionsbewegungen*) folgen (sollen), gilt es zunächst, Kontexteinigkeit über ein gemeinsames Ziel

3 Diese Form schafft eine „kognitive Erleichterung für den/die Interviewpartner/in“ (Straus, 2010, S. 533).

4 Hierbei „liest“ man „die Netzwerkkarte parallel zum transkribierten Text – als ‚Dialog‘ zwischen abgebildeter Struktur und der Beschreibung im Text. [...] Die Netzwerkkarte erläutert relationale Bezüge und hilft dem/der Auswerter/in beim Verstehen sozialer Bezüge“ (Straus, 2010, S. 534).

5 Ein besonderer Dank gilt an dieser Stelle Frau Dipl.-Soz. Wiss. Katharina Engelhardt, TU Kaiserslautern.

6 Die Befragung des Landeskoordinators ist fortlaufend angelegt und soll weitere Interviews in Abständen von 9–12 Monaten einbeziehen.

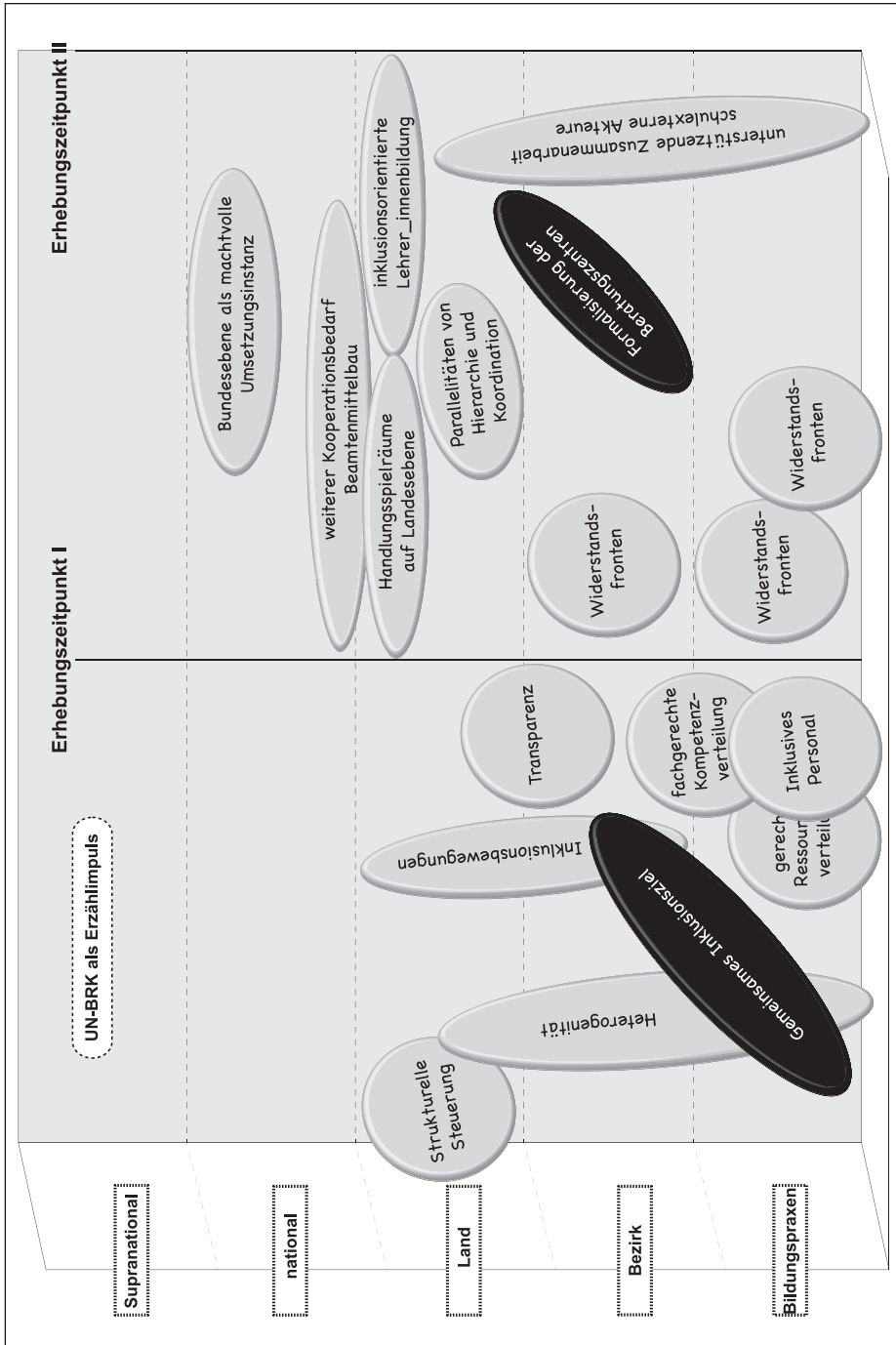


Abb. 1: Schlüssel- und Kernkategorien

in Richtung ‚Inklusion‘ herzustellen, da an manchen Stellen hierzu Widerstände spürbar sind. Hierzu verfolgt der Koordinator zwei Strategien: Zum einen versucht er, über Kommunikationsabläufe auf der Bezirksebene *Transparenz* herzustellen, Informationen zu vermitteln und damit auch ein Bewusstsein für die Aufgabe der ‚Inklusion‘ zu begünstigen:

Ich will, für mich, einen Überblick, über den Bezirk. Und ich will, dass wir einen geteilten gemeinsamen Überblick über den Bezirk haben. [Interv. I, LFI, Z. 4292]

Zum anderen wird durch eine gezielte Personalbesetzungspolitik notwendige Kompetenz (*Inklusives Personal*) für den Prozess an Schlüsselstellen (Pädagogische Beratungszentren, PBZ) installiert. In das bestehende Muster hierarchisch organisierter Zuständigkeiten, das z. B. über Durchsetzungsmechanismen in Konfliktfällen von höherer, weisungsbefugter Ebene in Erscheinung tritt, wird versucht, ‚Inklusion‘ begünstigende Kompetenz in die Personalstruktur einzuweben. Die Sensibilisierungsarbeit für *Heterogenität* wird hierbei vom Koordinator übergreifend für alle Ebenen als wichtig erachtet, schlägt aber als notwendige Bedingung insbesondere in den Aktionsradien der Bezirksebene durch.

Auf der Bezirksebene setzt der Koordinator auf das Anregungspotenzial von Best Practice, da ein Inklusionsgefälle zu beobachten sei. Die durch die PBZ verstärkt in Augenschein genommene Handlungsform Beratung soll dazu dienen, eine Elternberatung zu begünstigen, die keinen systemstabilisierenden Effekt für (Sonder-)Institutionen begünstigt. Ebenso sei eine angemessene Beratung für einen klugen Ressourceneinsatz in den Schulen notwendig. Der Koordinator sieht die neuen Beratungszentren als „Entlastung“ und „Bereicherung“ an und als

... eine pädagogische Reflexionsmöglichkeit für die Weiterentwicklung der gesamten Region. Das ist der Benefit. [Inter. I, LFI, Z. 4416]

Als Basis hierfür sollen Ist-Stand-Analysen dienen, die (auch im Sinne von Kennzahlen) zum einen etwas über die materielle, zum anderen aber auch etwas über die personelle und ideelle Ressourcenlage an den Schulen aussagen. Eine *fachgerechte Kompetenzverteilung* und eine *gerechte Ressourcenverteilung* befördern nach Ansicht des Koordinators daher das Leitziel der ‚Inklusion‘. Dieses führt auch zu einem veränderten Blickwinkel von Beratung von einem eher medizinisch-psychologischen hin zu einem explizit pädagogischen Verständnis. Hieraus resultieren auch neue Zuständigkeitsdefinitionen von bereits Beteiligten oder neu eingesetztem Personal. Auch die bisherige Gutachtenpraxis (Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs) soll sich nach Ansicht des Koordinators zu einem bewertungsfreien Instrument weiterentwickeln, das allgemein (z.B. bei den Eltern) zur Entspannung beitragen könne (*Bewertungsfreie Gutachtenerstellung*). Insofern damit auch bestehende Praktiken und Vorgehensweisen in Frage gestellt werden und ggf. ein Autonomieverlust für einzelne Gruppierungen droht, ist mit erhöhtem *Widerstand* zu rechnen. Das von Rürup (2011)

diskutierte Motiv der *Besitzstandswahrung* lässt sich hier ebenfalls als Erklärung anführen. In seinen Ausführungen betont der Koordinator wiederholt das Einfluss- und Netzwerkpotenzial außerschulischer Gruppierungen (z.B. Elterninitiativen, freie Träger, Unterstützerkreise), das auch dazu genutzt werden könne, ein landesweites Leitbild zur ‚Inklusion‘ für Tirol zu entwickeln. Die Implementierung *inkluisiven Personals*, u. a. innerhalb neu oder umgestalteter institutioneller Einheiten (wie dem PBZ), das sich auch kontinuierlich der Weiterbildung verpflichtet, sowie ein besonderes Augenmerk auf die Gestaltung der Kommunikationsabläufe (*Transparenz*) können als Kernmomente bisheriger Steuerungsbewegungen des Koordinators herausgearbeitet werden.

Formalisierungsprozesse zwischen Hierarchie und Koordination⁷

Durch die Auswertung des zweiten Interviews wird sichtbar, dass es im weiteren Verlauf an unterschiedlichen Stellen und auf unterschiedlichen Ebenen um die Frage der *konkreten Handlungsmächtigkeit und deren Beschränkungen* geht. Das hängt zum einen mit dem prinzipiellen politischen *Handlungsspielraum* auf der *Landesebene* zusammen, der über Mandate, Budgets und konkurrierende Ressorts gegeben ist. Es hängt zum anderen aber auch mit den formalen Weisungs- und Machtstrukturen auf der Landes- und Bezirksebene zusammen und mit der Frage, welche Stellung bzw. Position der Koordinator in diesem (bereits bestehenden) Geflecht überhaupt einnehmen kann. Demzufolge stehen Aktivitäten der Koordination *neben* den bzw. *quer* zu den bestehenden Ablaufmustern des Verwaltungsapparates, was ein Mehr an Abstimmung und Rückkopplungsprozessen erfordert (*Parallelität von Hierarchie und Koordination*). Im Zuge der Umsetzung von ‚Inklusion‘ zeigen sich unterschiedliche Muster der Zusammenarbeit, die z. T. als unterstützend und/oder erfolgreich angesehen werden und die z. T. auch eher informeller Natur sind (*Unterstützende Zusammenarbeit schulexterner Akteure*). So erhält der Koordinator aus diesen Quellen z. B. auch weitere Informationen über den Stand der Umsetzung im Land. Die Vernetzung, auch zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen, wird als notwendig und gleichzeitig als eine große Herausforderung betrachtet:

Dass man da auch [...] [Scharniere schafft] Aber das ist ein riesen, das ist eine riesen Baustelle. [Interv. II, LFI, Z. 1474]

Es formieren sich aber auch (alte und neue) *Widerstandsfronten*, die sich gegenüber dem Landeskoordinator und seiner Aufgabe – auch öffentlich – positionieren. Es ist sicherlich auch der *Implementation einer neuen Rolle in bestehende Ablaufmuster und Organisationsstrukturen* des Bildungsapparates geschuldet, dass in der nachfolgenden Zusammenarbeit Reibungspunkte und -verluste entstehen. Hieraus ergibt sich, u. a. auch hausintern, *weiterer Kooperationsbedarf mit dem Beamtenmittelbau*, nicht zu-

7 Die Kategorien „Hierarchie“ und „Koordination“ entstammen der materialbasierten Auswertung und stehen hier (noch) nicht im Zusammenhang mit dem feststehenden Begriffsinstrumentarium der Governance.

letzt auch wegen eines Statusgefälles sowie bestehender Traditionen und Machtverhältnisse, denn

[d]a spielt auch der Ständestaat auch ein bisschen mit rein, gell? [Interv. II, LFI, Z. 798]

Es wird vielleicht auch deshalb der Ruf nach der *Bundesebene als machtvolle Umsetzungsinstanz* laut, da über Top-Down-Mechanismen – zumindest formal – Aufgaben scheinbar schneller und ohne Widerspruch ausgeführt würden und dieser Weg aus Sicht des Koordinators als kompatibler mit den bestehenden Macht- und Weisungsstrukturen eingeschätzt wird. Es besteht hiernach die Hoffnung, dass sich manche Widerstandsformationen auflösen könnten. Den Einflussnahmen auf der politischen Ebene (z. B. das Einreichen von Strategiepapieren) erkennt er insgesamt jedoch mehr Wirkungsmacht zu. Auch auf der Bezirksebene sind Widerstandskonstellationen gegen die (projektierten) Pädagogischen Beratungszentren merklich (*Widerstandsfronten Umsetzung Beratungszentren*).

Dies führt dazu, dass eine angepasste Geschwindigkeit für den Um- und Aufbau der Beratungszentren im Dienst einer guten Qualität leitend geworden ist. Sukzessive, je nach lokalen Bedingtheiten, werden die Leitungspositionen der Beratungszentren besetzt (werden). Dem Koordinator wurde schnell klar,

... dass das ein bisschen wachsen muss, je nach Situation vor Ort. Also uns war wichtig [...] Dass man da etwas Gelingendes am Anfang hinbringen, also Qualität geht vor Geschwindigkeit. [Interv. II, LFI, Z. 9]

Für den Koordinator nimmt insgesamt die *Formalisierung* von Abläufen als Basis für die Entwicklung von Beratungszentren eine Schlüsselfunktion ein, da nur Dokumentiertes, im Sinne von „Beschlüsse[n]“, „Unterlagen“ [Interv. II, Z. 1903], als Kontraktgrundlage gelten kann und als Vereinbarung verbindlich ist. Weitere Einflüsse wurden vom Koordinator in übergreifenden Gremien zum bundesgesetzlich verankerten Kernprojekt „PädagogInnenbildung Neu“ geltend zu machen versucht (*Inklusionsorientierte Lehrerbildung*). Diesbzgl. verweist der Koordinator auf unterschiedliche Einigungsgrade im Primar- bzw. Sekundarstufenbereich:

Vor allem im Bereich der Primarstufenpädagogen. [...] Da [...] ist das echt gut gegangen... [Interv. II, Z. 1369] Aber, an der Sekundarstufe haben wir uns die Zähne ausgebissen. [Interv. II, LFI, Z. 1379]

Verlauf

Verfolgt man den vom Koordinator geschilderten bisherigen Prozess, werden folgende Entwicklungen deutlich: Widerstände gegen die Umsetzungsstrategie(n) bleiben als Störpotenziale erhalten, gruppieren sich aber auf unterschiedlichen Ebenen neu und anders. Weitreichende Änderungen über Top-Down-Mechanismen gemäß weisungs-

bezogener Abläufe (auf der formalen Ebene) werden im Verlauf vom Koordinator als erfolgsversprechender eingeschätzt. In den Initiativen des Koordinators wird eine widersprüchliche Strategie deutlich, die zwischen Top-Down-Bewegungen und Verhandlungsmomenten changiert:

Zwar auf Augenhöhe diskutieren, aber trotzdem auch ein bisschen klar machen, es führt kein Weg vorbei. [Interv. II, Zeile 1330]

Die nationale Ebene erhält subjektiv als Einflussgröße mehr an Gewicht und wird in einem eindeutigen Statement pro ‚Inklusion‘ angefragt. Es erfolgt eine Transformation übergeordneter (visionärer) Ziele (Umsetzung von ‚Inklusion‘) in konkrete und konturierte Maßnahmen (Installation der PBZ). Diese Entwicklungen legen die These nahe, dass für regionale Umsetzungsprozesse ähnliche Entwicklungsphasen angenommen werden können, wie sie auch für Organisationsentwicklungsprozesse zielführend sind (Dlugosch & Langner, 2014, S. 213–215).

5. Fazit

Trotz aller Begrenztheit der hier dargestellten ersten Ergebnisse⁸ lässt sich u. E. bereits an dieser Stelle die Installation *eines* Koordinators (für ‚Inklusion‘) überdenken. Zwar wird für *gelungene Systemreformen* das *Bilden von neuen Strukturen* als förderlich eingeschätzt (Altrichter, 2011, S. 127), es ist jedoch anzufragen, inwieweit nicht bereits von Beginn an komplexere Formen (eine Steuer- bzw. Koordinationsgruppe) hilfreicher wären. Damit würden sich die an Reformen zwangsläufig beteiligten funktionalen Systeme (Erziehung, Recht, etc.) repräsentiert wissen und es würden Maßnahmen bereits vorbereitend entlang der funktionalen Codes ausgehandelt werden können (und müssen). Langwierige und ggf. aufreibende Prozesse könnten dadurch ggf. eher verhindert werden.

Die Rekonstruktion der subjektiven Sichtweisen von Beteiligten stellt lediglich einen Baustein für das Vorhaben zur Verfügung, komplexe Umsetzungs- und Innovationsprozesse in ihren Dynamiken zu durchdringen, jedoch unseres Erachtens einen durchaus wesentlichen, da damit bestimmte Handlungsimpulse, warum und womit Akteure wie zu steuern versuchen, nachvollziehbarer werden, auch wenn dies eher an steuerungstheoretische Prämissen erinnert (Dedering, 2012). Anschlüsse an die Educational Governance Forschung stehen weiterführend dann in Aussicht, wenn die Sichtweisen weiterer Akteure gegenübergestellt und kontrastiert werden und wenn das Potenzial der Studie durch die formale und qualitative Netzwerkanalyse zukünftig weiter ausgeschöpft wird:

⁸ Auf nähere Ausführungen wird an dieser Stelle, u. a. wegen der Rückführbarkeit der Aussagen auf bestimmte befragte Personen, verzichtet.

Netzwerk als deskriptiv-analytische Konzeption betrachtet ein Set von Einheiten und deren Geflecht sozialer Beziehungen. [...] Das Forschungsinteresse liegt auf der Einbettung der Betrachtungsobjekte in ihr Umfeld. Die Netzwerkanalyse dient dazu, ein soziales Gefüge zu charakterisieren. Grundannahme ist, dass die Beziehungen und Positionen von Akteuren in Netzwerken Auswirkungen auf das Verhalten, die Wahrnehmung und Einstellungen der Akteure haben. Diese Konsequenz gilt es zu erfassen. (Scheidegger, 2012, S. 48)

Literatur

- Altrichter, H. (2011). Wie steuert sich ein Schulsystem? Annäherung an einen Begriff mit Konjunktur. In A. Knoke & A. Durdel (Hrsg.), *Steuerung im Bildungswesen. Zur Zusammenarbeit von Ministerien, Schulaufsicht und Schulleitungen* (S. 121–132). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Heinrich, M. (2005). Merkmale und Fragen einer Governance-Reform am Beispiel des österreichischen Schulwesens. *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 30(4), 6–28.
- Altrichter, H., & Heinrich, M. (2007). Kategorien der Governance-Analyse und Transformation der Systemsteuerung in Österreich. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 55–103). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Altrichter, H., & Feyerer, E. (2011). Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/73/73> [31.01.2015].
- Altrichter, H., Brüsemeister, T., & Wissinger, J. (Hrsg.) (2007). *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Ball, S. J. (2007). New States, New Governance and New Education Policy. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (Eds.), *The Routledge International Handbook of the Sociology of Education* (pp. 155–166). London/New York: Routledge.
- Ball, S. J. (2008). *The Education Debate*. Bristol: Policy Press.
- Benz, A. (2010). Multilevel Governance – Governance in Mehrebenensystemen. In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (2., akt. und veränd. Aufl., S. 11–135). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A., & Dose, N. (2010a). Governance – Modebegriff oder nützliches sozialwissenschaftliches Konzept? In A. Benz & N. Dose (Hrsg.), *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (2., akt. und veränd. Aufl., S. 13–16). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Benz, A., & Dose, N. (Hrsg.) (2010b). *Governance – Regieren in komplexen Regelsystemen. Eine Einführung* (2., akt. und veränd. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Budde, J. (2012). Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13(2), Art. 16. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1761/3356> [16.05.2012].
- Budde, J., & Hummrich, M. (2013). Reflexive Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199> [31.01.2015].
- Bundesministerium für Arbeit, Soziales und Konsumentenschutz (bmask) (2012). *Nationaler Aktionsplan Behinderung. 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur*

- Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. http://www.sozialministerium.at/cms/site/attachments/7/7/8/CH2477/CMS1332494355998/nap_web.pdf [16.05.2015].
- Dederich, M. (2013). Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen und Gerechtigkeit. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 1, 32–44.
- Dederich, K. (2012). *Steuerung und Schulentwicklung. Bestandsaufnahme und Theorieperspektive*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dietrich, F., & Heinrich, M. (2014). Kann man Inklusion steuern? Perspektiven einer rekonstruktiven Governanceforschung. In M. Lichtblau, D. Blömer, A.-K. Jüttner, K. Koch, M. Krüger & R. Werning (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 26–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2013a). Inklusion als Mehrebenenkonstellation. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 2 Sonderdruck, 20–34.
- Dlugosch, A. (2013b). Inklusive Regionen in Österreich. Schul- und Systementwicklung zwischen Pragmatik und Vision. *Journal für Schulentwicklung*, 17(4), 38–45.
- Dlugosch, A., & Langner, A. (2014). Auf dem Weg zur inklusiven Region? Einflussfaktoren und Entwicklungsphasen am Beispiel Reutte/Außerfern. In E. Feyerer & A. Langner (Hrsg.), *Umgang mit Vielfalt* (S. 195–218). Linz: Trauner.
- Dlugosch, A., & Langner, A. (2015). Netzwerke inklusiver Konstellationen (NiK) – ein Erhebungs- und Reflexionsinstrument für die „Umsetzung“ von „Inklusion“? *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/264/250> [23.03.2015].
- Dorrance, C., & Dannenbeck, C. (2013). Doing Inclusion. Zur Einführung in den Band. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 9–12). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fend, H. (2014). Die Wirksamkeit der neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In K. Maag Merki, R. Langer & H. Altrichter (Hrsg.), *Educational Governance als Forschungsperspektive. Strategien. Methoden. Ansätze* (S. 27–50). Wiesbaden: Springer VS.
- Grande, E. (2012). Governance-Forschung in der Governance-Falle? – Eine kritische Bestandsaufnahme. *Politische Vierteljahresschrift*, 53(4), 565–592.
- Hartong, S., & Schwabe, U. (2013). Wie „Agenten des Wandels“ deutsche Bildungspolitik transformier(t)en – Ein integratives Diffusionsmodell für die Prozesse PISA und Bologna. *Swiss Journal of Sociology*, 39(3), 493–515.
- Heinrich, M. (2007). *Governance in der Schulentwicklung. Von der Autonomie zur evaluationsbasierten Steuerung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Herz, A., Peters, L., & Truschkat, I. (2015). How to do qualitative strukturelle Analyse? Die qualitative Interpretation von Netzwerkkarten und erzählgenerierenden Interviews. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 16(1), <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/2092> [23.03.2015].
- Kneer, G. (2001). Organisation und Gesellschaft. Zum ungeklärten Verhältnis von Organisations- und Funktionssystemen in Luhmanns Theorie sozialer Systeme. *Zeitschrift für Soziologie*, 30(6), 407–428.
- Kussau, J., & Brüsemeister, T. (2007). Educational Governance: Zur Analyse der Handlungskoordination im Mehrebenensystem der Schule. In H. Altrichter, T. Brüsemeister & J. Wissinger (Hrsg.), *Educational Governance. Handlungskoordination und Steuerung im Bildungssystem* (S. 15–54). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Löser, J. M., & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21–33.

- Meier-Walser, R. C. (2004). *Die wissenschaftliche Untersuchung Internationaler Politik. Struktureller Neorealismus, die „Münchener Schule“ und das Verfahren der Internationalen Konstellationsanalyse*. <http://www.hss.de/downloads/aa35.pdf> [01.05.2015].
- Rogers, E. M. (1995). *Diffusion of Innovations*. New York: Simon & Schuster.
- Rürup, M. (2011). Inklusive Bildung als Reformherausforderung. Zur Perspektive der Educational Governance Forschung. *Zeitschrift für Inklusion*, 4. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/74/74> [15.04.2014].
- Rürup, M., Röbbken, H., Emmerich, M., & Dunkake, I. (2015). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheidegger, N. (2012). Der Netzwerkbegriff zwischen einem Konzept für Handlungskoordination und einer Methode zur Untersuchung relationaler Phänomene. In S. Kubrin, F. Keno, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorien, Methoden, Praxis* (S. 41–51). Münster: Waxmann.
- Schimank, U. (2003). Das Wechselspiel von Intentionalität und Transintentionalität im Institutionalismus und in der Organisationsforschung. In R. Greshoff, G. Kneer & U. Schimank (Hrsg.), *Die Transintentionalität des Sozialen. Eine vergleichende Betrachtung klassischer und moderner Sozialtheorien* (S. 246–277). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2007). *Theorien gesellschaftlicher Differenzierung* (3.Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schimank, U. (2010). *Handeln und Strukturen. Einführung in die akteurtheoretische Soziologie* (4., völlig überarb. Aufl.). Weinheim: Juventa.
- Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion*, 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22> [04.05.2015].
- Strauss, A., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Straus, F. (2010). Netzwerkkarten – Netzwerke sichtbar machen. In C. Stegbauer & R. Häußling (Hrsg.), *Handbuch Netzwerkforschung* (S. 527–538). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Tippelt, R. (2011). Dezentralisierung, Organisation und Kooperation. Bildungsforschung zwischen Steuerungsanspruch und Orientierungsaufgabe. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Neue Steuerung – alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem* (S. 243–255). Münster: Waxmann.
- United Nations (2006). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol*. <http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> [03.04.2013].
- Werning, R. (2014). Stichwort: Schulische Inklusion. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601–623.
- Zürn, M. (2012). Struktur- und Legitimationsprobleme des globalen Mehrebenensystems. In S. Hradil (Hrsg.), *Deutsche Verhältnisse. Eine Sozialkunde. Dossier*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. <http://www.bpb.de/politik/grundfragen/deutsche-verhaeltnisse-eine-sozialkunde/139111/struktur-und-legitimationsprobleme?p=all> [11.05.2015].

Abstract: In this contribution, the object of inquiry – the implementation of an inclusive educational system – is examined in three steps. First, the concept of inclusion is discussed because – depending on the respective interpretation of the term – it may lead to distinct processes of implementation. In a second step, the perspective of (educational) governance is presented and investigated as to its potential for the analysis of inclusion as a multi-level constellation. In a third step, first results of an explorative study carried out in the province of Tyrol are outlined, in which the perspective of a key actor, the coordinator of inclusion appointed on the provincial level for Tyrol, were examined within the framework of a qualitative case study. In conclusion, the results are discussed in the context of governance and further research perspectives are outlined.

Keywords: Educational Governance, Inclusion, Multilevel Constellation, Social Network Analysis, Grounded Theory

Anschrift der Autor_innen

Prof. Dr. Andrea Dlugosch, Universität Koblenz-Landau,
FB (5) Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik,
Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten,
Xylanderstraße 1, 76829 Landau in der Pfalz, Deutschland
E-Mail: dlugoschan@uni-landau.de

Prof. Dr. Anke Langner, Technische Universität Dresden,
Institut für Erziehungswissenschaft,
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt „Inklusive Bildung“,
Weberplatz 5, 01219 Dresden, Deutschland
E-Mail: anke.langner@tu-dresden.de